



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

THIAGO ANDRÉ DE LACERDA FRANCISCO

**ASPECTOS DA DRAMATURGIA MODERNA E SUAS
IMPLICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTES
CÊNICAS.**

BRASÍLIA, 2019.

THIAGO ANDRÉ DE LACERDA FRANCISCO.

**ASPECTOS DA DRAMATURGIA MODERNA E SUAS
IMPLICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTES
CÊNICAS.**

Trabalho de conclusão de curso em Artes
Cênicas, com habilitação em licenciatura,
do Departamento de Artes Cênicas do
Instituto de Artes da Universidade de
Brasília.

Orientadora: Prof. Dra. Luciana Hartmann

BRASÍLIA, 2019.

THIAGO ANDRÉ DE LACERDA FRANCISCO

**ASPECTOS DA DRAMATURGIA MODERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTES CÊNICAS.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade de Brasília – UnB,
no Instituto de Artes – CEN, como requisito para obtenção do título de Licenciado em
Artes Cênicas, com menção final igual a ____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Hartmann – CEN/UnB
Orientadora.

Profa. Dra. Roberta Kumasaka Matsumoto – CEN/UnB
Examinadora.

Profa. Dra. Ângela Barcellos Café – CEN/UnB
Examinadora.

AGRADECIMENTOS:

*Agradeço a Deus;
Aos meus pais, Moisés e Cleide;
Aos meus irmãos, Suelber, Brenda e Victória;
À minha orientadora, Luciana Hartmann;
A todos os meus colegas e amigos, em especial a Alessandra;
Aos professores e professoras que me inspiraram a trilhar este caminho.
Muito obrigado.*

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas.

Guimarães Rosa.

Grande sertão: veredas.

RESUMO:

Esta monografia propõe uma reflexão sobre tópicos da dramaturgia moderna e suas implicações no ensino-aprendizagem das artes cênicas. Primeiramente, analisaremos a relação entre o texto teatral e o ensino das artes e o problema ainda persistente da polivalência dentro deste componente curricular – e algumas possibilidades de superação. Posteriormente, através de uma breve apresentação das obras *Ubu Rei*, de Alfred Jarry (2007), *O homem e o cavalo*, de Oswald de Andrade (1973) e *Dorotéia*, de Nelson Rodrigues (2017), cada uma destas obras representando uma vanguarda artística do século XX, discutiremos sobre o trabalho com a dramaturgia moderna em sala de aula, no Ensino Médio.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; dramaturgia moderna; vanguardas artísticas; polivalência.

ABSTRACT:

This monograph proposes a reflection about topics of modern dramaturgy and its implications on the performing art's teaching and learning. Firstly, we'll analyse the relation between the theatrical text and the teaching of arts and the persistent problem of the multifunctionality on this curricular component – and some possibilities of overcoming. On the second part, through a brief analysis of Alfred Jarry's *Ubu the king* (2007), Oswald de Andrade's *The man and the horse* (1973) and Nelson Rodrigues's *Doroteia* (2017), each of these plays representing an *avant-garde* of modernism movement, we'll discuss the work with modern dramaturgy in the context of the classroom.

Key words: teaching of arts;; modern dramaturgy; *avant-garde*; multifunctionality.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO	08
1. O TEXTO TEATRAL E O ENSINO DE ARTES CÊNICAS.....	11
1.1 Ainda a polivalência	11
1.2 O texto no teatro moderno e ensino das artes cênicas	15
1.3 O texto teatral e a formação de espectadores	17
1.4 Uma possível resolução do problema	22
1.5 Algumas questões da improvisação com o texto teatral	24
2. ASPECTOS DA DRAMATURGIA MODERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTES CÊNICAS	29
2.1 Breve relato da experiência no estágio docente	29
2.2 Aspectos da dramaturgia moderna e contemporânea	32
2.3 A intertextualidade e suas implicações no ensino de artes cênicas	36
2.4 O expressionismo e os limites dos jogos tradicionais	38
2.5 Aspectos multidisciplinares das obras e o ensino de artes	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

INTRODUÇÃO

Esta monografia busca realizar uma reflexão sobre elementos da dramaturgia moderna e as implicações desta no ensino-aprendizagem de artes cênicas no ensino médio. Através da apresentação de algumas produções da primeira metade do século passado, e do conceito de *drama moderno* estabelecido pelo teórico Peter Szondi (2011), delimitaremos alguns tópicos dessa forma de dramaturgia, e refletiremos sobre o trabalho com ela nas aulas.

Antes de partirmos para a modernidade, no entanto, faremos um percurso para contextualizar o ensino-aprendizagem em artes cênicas e sua relação com o texto teatral - qual a importância do texto para o professor e quais as suas dificuldades. As obras modernas partem de uma ruptura com as formas de um gênero de grande relevância para história do teatro ocidental, o drama – e por essa razão, exigem um profundo conhecimento das tradições até então estabelecidas; para compreendermos esta ruptura e suas implicações – que são várias – no ensino das artes, construiremos um solo em comum entre a dramaturgia e a educação.

Primeiramente, é importante esclarecermos algumas questões. Esta é uma monografia de conclusão de curso de licenciatura em artes cênicas (com uma ênfase ao teatro), no entanto, devemos ter em mente que quando vamos para as escolas, especialmente no ensino médio, somos colocados como professores do componente curricular artes, tendo, por vezes, de dar conta das diversas linguagens artísticas. O problema da polivalência, que tem um longo histórico, mas ainda é presente na atualidade da educação brasileira, será tratado ao longo de todo o trabalho, pois parte das implicações das obras modernas, dentro do contexto de ensino-aprendizagem, tem uma profunda relação com esta questão.

A escola aqui será sempre considerada a escola pública. Não somente estudei toda a minha vida no ensino público, como também acredito e defendo a educação pública e de qualidade para todos – e para ela estou me graduando. Apesar de, ao longo de toda minha formação, ter conhecido professores dedicados, tive o infortúnio de ter um vácuo na matéria artes durante a educação básica – especialmente se tratando de teatro. Não tive um ensino adequado, nem professores devidamente capacitados, no que tange a esta matéria – mas que ainda assim optei por estudá-la na graduação. Estas

reflexões são também sobre a busca que tenho em me tornar o professor de artes cênicas que nunca tive.

E por que decidi estudar artes cênicas? É difícil responder. Ainda na adolescência me interessei por cinema – como cresci sem ter contato com a arte, assistir filmes na internet foi minha primeira descoberta com a linguagem artística. Rapidamente me tornei um cinéfilo obcecado (principalmente por filmes antigos e cinema europeu), e mesmo hoje, um pouco distante desta linguagem, continuo fascinado por ela.

Das minhas leituras da Bíblia me interessei por literatura. Fiquei surpreso, ao entrar na faculdade, e perceber a relação difícil, por vezes marcada por ressentimento, de muitos colegas com a religião cristã. Considero a religião, como a própria arte, um meio de entrarmos em contato com o que há de mais sublime em nossa realidade – e por isso, ambas exigem tanto a imaginação. Minhas leituras bíblicas instigam, como nenhum outro livro, a imaginação – e a partir delas fui desbravando outros universos marcados pela a palavra.

Da literatura e do cinema, cheguei ao teatro. No ensino médio, no Centro de Ensino Médio 804, sem o auxílio de nenhum professor de artes cênicas, eu e algumas amigas (era o único homem do grupo) montamos um pequeno grupo de teatro. Nos últimos dois anos do ensino médio, todos os nossos trabalhos escolares consistiam em dramatizações, ou até pequenas montagens de peças. A partir daí, e das semelhanças do teatro com o cinema e com a literatura, me interessei por esta linguagem. Foi neste período que descobri Shakespeare, Ibsen, Nelson Rodrigues, dentre outros. Algumas obras que comento no segundo capítulo foram parte das primeiras leituras que fiz de teatro.

Sempre quis ser professor. Ainda na infância, desencorajado por colegas, manifestava o meu interesse em lecionar. No ensino médio, naquele turbilhão de indecisões, pensei em dar aulas de história, sociologia, inglês, português, e até que enfim, pensei nas artes. Tinha certos receios em relação ao curso, e mesmo depois de entrar demorei um tempo até me adaptar, mas enfim reconheço que, hoje mais do que nunca, tomei a decisão correta. Sempre quis ser professor porque gostava de ensinar e de aprender, mas não basta gostar do ensino, é preciso amar o que se ensina – e acredito que tenho as duas coisas.

Levei um tempo, como disse, para me adaptar ao curso. Tive algumas experiências desagradáveis e outras marcantes. Mesmo sendo licenciatura – e tendo

convicção disso – optei por cursar várias disciplinas do bacharelado, de modo que quase me formei nas duas habilitações. As montagens que realizei dentro da graduação me enriqueceram muito, tanto enquanto experiência artística, quanto como aprendizado enquanto licenciado. Sempre recomendo aos meus colegas de licenciatura que cursem, na medida do possível, disciplinas do bacharelado.

Já perto do final do curso, na disciplina de pré-projeto do bacharelado, que cursei por acaso, descobri o meu prazer com pesquisa acadêmica. Nesta mesma disciplina me encontrei com as obras de Arthur Azevedo. É uma pena, que nas páginas a seguir, não encontrei espaço para falar do dramaturgo brasileiro que foi minha companhia por um ano. Sobre ele fiz minha iniciação científica, com orientação da professora Dra. Luciana Hartmann, e apesar de ele não aparecer neste trabalho, todo o meu processo de pesquisa sobre Azevedo está presente, de certa forma, nesta monografia.

O enfoque da iniciação científica era mostrar a atualidade das peças de Azevedo – tendo em vista que, em seu tempo, ele fora um autor bastante subestimado. Acredito que consegui fazer o que propunha, mas importa dizer que o que as peças do autor que, à primeira vista, soam como comédias ingênuas, confirmaram para mim o poder da arte em se atualizar e transformar mesmo após anos. Essa ideia perpassará por todo este trabalho.

Enfim, esta monografia será dividida em dois capítulos, cada um com cinco tópicos. O primeiro tratará, como já foi dito, das relações entre educação e dramaturgia, pensando sempre no papel do professor de artes cênicas brasileiro no ensino médio, e se focará especificamente no problema da polivalência – ainda presente no ensino-aprendizagem de artes, e de possibilidades de superação deste problema através do texto teatral.

O segundo capítulo, que nomeia este trabalho, terá o seu foco nas reflexões que me vieram durante o estágio supervisionado de regência, em aspectos da dramaturgia moderna, presentes em diversas obras do teatro de vanguarda do século XX, e nas implicações geradas para as artes cênicas no Ensino Médio. Apresentarei alguns conceitos ligados a esta dramaturgia, bem como farei uma breve análise de um pequeno trecho de cada uma das três obras – *Ubu Rei*, de Alfred Jarry (2007), *Doroteia*, de Nelson Rodrigues (2017) e *O homem e o cavalo*, de Oswald de Andrade (1983).

1. O TEXTO TEATRAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTES CÊNICAS.

Na primeira parte deste trabalho trataremos das relações entre o texto teatral e o ensino-aprendizagem em artes cênicas. Começaremos este percurso discutindo, primeiramente, o problema da polivalência ainda presente dentro do contexto da educação formal e do componente curricular artes – especialmente no ensino médio, onde esta questão se torna ainda mais persistente.

A partir da questão da polivalência levantaremos algumas situações que o professor de artes cênicas precisará enfrentar, e de como o texto teatral pode se tornar um importante aliado para lidar, de maneira que considero satisfatória, com estas situações. Comentaremos sobre as possibilidades do trabalho prático – envolvendo a improvisação – junto com o texto, e também de algumas rasuras desta relação, e das possibilidades de contorná-las.

Por fim, esta primeira parte servirá como uma preparação para as questões que abordaremos no segundo capítulo, uma vez que parte das implicâncias das obras modernas, no âmbito escolar, se dará a partir das relações, que estabeleceremos neste primeiro capítulo, entre o texto teatral e a educação em artes cênicas.

1.1. Ainda a polivalência.

Dentre os diversos problemas do ensino de artes, a polivalência é um que ainda persiste na atualidade, e, na medida do possível, os professores, por não haver nenhuma outra perspectiva (e, sinceramente, tendo em vista o momento político que vivemos, as perspectivas de mudança serão cada vez menores), vão se esquivando ou lidando da maneira possível. Esse problema, ainda que na impossibilidade de resolvê-lo, será o foco de todo este trabalho, na busca de um posicionamento perante ele.

A polivalência, como o próprio nome já revela, se caracteriza pela tentativa, que tende a ser falha por razões que em breve explicaremos, de equivaler as diferentes linguagens das artes (teatro, música, artes visuais, dança) dentro de uma mesma disciplina. Uma breve contextualização ajudará a entender o histórico desta questão.

O ensino de artes torna-se obrigatório no Brasil ainda dentro do regime militar, na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) de 1971, mas com a nomenclatura *educação artística*, englobando todas as quatro linguagens dentro da mesma disciplina. O pesquisador Ricardo Japiassu comenta que “os conteúdos específicos das artes plásticas e visuais, da dança, da música e do teatro passaram a ser trabalhados, todos, em apenas duas horas a cada semana e de forma “integrada””. (JAPIASSU. 2001, p, 63).

A exigência do regime autoritário acarretou os primeiros danos para a área que na época vinha dando alguns passos na ocupação de seu espaço dentro da educação brasileira, e as universidades foram as principais prejudicadas, pois para se adequarem as demandas agora obrigatórias passaram a ofertar o curso de educação artística, na intenção de “formar um profissional polivalente, “fluente” em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical)” (JAPIASSU. 2001, p, 64). Por fim, Japiassu resume a questão da seguinte forma:

A obrigatoriedade da *educação artística* e a forma autoritária de sua implantação comprometeram a qualidade do ensino de artes oferecido nas escolas, arranharam a imagem dos profissionais habilitados para o trabalho com a matéria na educação escolar e impediram o desenvolvimento de um tratamento pedagógico consequente de seus conteúdos. (JAPIASSU. 2001, p, 64).

Desde então, diversos avanços foram realizados. Em 1996 a nova LDB (em voga até os dias atuais) passa a reconhecer a obrigatoriedade do componente curricular Artes dentro da educação básica. Em 1998 surgem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)¹ que delimitam as principais diretrizes do ensino de teatro, e dividem as quatro linguagens, cada uma com sua especificidade. A partir da década de 80 as universidades começam também a criar cursos de licenciatura plena para cada uma das artes, formando assim *arte-educadores* com experiência em uma área específica, não mais sendo obrigados a darem conta dos conteúdos das diversas linguagens.

Voltamos então ao problema do primeiro parágrafo. Historicamente podemos dizer que, no Brasil, a matéria artes foi tratada como uma disciplina menor, com duração curta dentro da grade curricular, e na qual as diferentes linguagens, com suas especificidades, deveriam se alocar numa mesma categoria, sendo ensinada por um professor com um conhecimento amplo nas quatro áreas – e consequentemente

¹ Presentes no PCN-Arte (BRASIL, 1997).

superficial, já que o curso em educação artística não conseguiria dar conta de uma formação tão ampla.

Nas ultimas décadas, porém, algumas mudanças significativas foram realizadas, com as diferentes artes recebendo seu devido reconhecimento (através dos PCNs, e agora também com o Currículo em Movimento (2013) – para as escolas do Distrito Federal, e a BNCC – Base Nacional Curricular Comum (2018), para todo o país) e com as universidades formando profissionais com formação mais sólida para dar conta de uma linguagem específica, próxima do fazer artístico do professor, e assim, mais bem preparado.

Mas até que ponto esta mudança se concretizou na prática? Longe de não reconhecer os avanços das últimas três décadas, porém, eu percebo em minha experiência prática que a matéria artes continua praticamente a mesma nas escolas, sendo obrigatória e englobando as quatro linguagens numa mesma disciplina, com a mesma carga horária – Japiassu fala de duas horas semanais, durante a ditadura, temos hoje quatro horas semanais (nas escolas do Distrito Federal), mas dentro de um único semestre do ano letivo, para os alunos do ensino médio. A mudança mais significativa, penso, foi na formação de licenciados no ambiente universitário.

Mas mesmo a mudança mais positiva ainda possui algumas problemáticas. No começo do texto foi dito que o problema que ainda precisamos contornar, enquanto arte-educadores é certa polivalência do ensino de artes. Digo certa, pois se verificarmos a BNCC, que é o documento curricular mais recente, verificaremos que, de fato, os avanços foram feitos e as quatro linguagens possuem seu espaço reconhecido, sem a obrigação de tratá-las de maneira forçosa numa mesma categoria, mas com seus sempre possíveis diálogos. Porém, a polivalência ainda persiste² já que ainda existe uma única matéria (artes) para dar conta das quatro linguagens.

Estas problemáticas, que comentamos acima, estão relacionadas ao fato da formação de licenciados nas linguagens artísticas – ainda que bastante competente – tenha um enfoque específico em uma única delas. Desta forma, o posicionamento que alguns vêm tomando em relação a este problema é ignorá-lo. Assim, o professor de

² Convém mencionar que a polivalência ainda persiste também na formação ainda de muitos professores em atividade (que são formados em educação artística). No entanto, neste trabalho estaremos pensando nos problemas da polivalência para o professor formado especificamente em artes cênicas – ainda que as reflexões aqui, eu acredito, sejam de grande valor para todos os professores de artes.

teatro ministra teatro, dentro da matéria artes; o professor de música ministra sua aula de música, dentro da matéria artes, e assim sucessivamente.

Do ponto de vista do docente esta posição é bastante defensável – se minha formação é voltada para teatro, as pesquisas que realizei foram voltadas para esta área, e não me sinto preparado (e realmente não me sinto) para dar aulas de uma matéria que não estudei na universidade, por que eu o faria? Como falar de músicas, pinturas ou mesmo dança se não possuo formação nestas áreas?

Porém, quando refletimos sobre o lado do aluno temos uma diferente perspectiva. O estudante que tiver a sorte de estudar com professores de diferentes linguagens – ao longo dos anos finais e do ensino médio – será um privilegiado; enquanto o aluno que tiver o azar de ter professores de apenas uma linguagem, ficará com o déficit nas demais – e talvez, não terá nunca a oportunidade ser introduzido nestas outras formas artísticas. Reduzir então o contato que os alunos terão com as artes a uma mera questão de acaso (sorte ou azar) é, em última instância, bastante cruel.

A realidade se impõe e o problema começa a mostrar sua faceta humana que é sempre a mais difícil de lidar. Os alunos, assim como os professores, possuem suas demandas. Redirecionaremos nossa discussão para o ensino médio que é onde este problema ganha mais contornos, uma vez que as provas de vestibulares - em especial o PAS (Programa de Avaliação Seriada da UnB), para os alunos do Distrito Federal, cuja prova acontece de forma seriada nos três anos do ensino médio – exigem conhecimentos em todas as linguagens artísticas, de modo que o professor não pode se esquivar de abordar, de alguma forma, o conteúdo de outra área das artes.

O problema exige de nós um posicionamento que não é ignorá-lo, mas refletir sobre ele e, quem sabe, pensar em alternativas viáveis para resolvê-lo concretamente. Durante o meu Estágio Supervisionado 1, enquanto observava uma escola de ensino médio, pude presenciar situações que envolviam esta questão. O professor de teatro, tendo em vista as demandas do PAS, selecionava aulas específicas para tratar de conteúdos das artes visuais e música. Essas não faziam parte de seu conteúdo prático, mas era parte do que ele chamava de *aulões preparatórios* para a prova do vestibular. A ideia surgiu depois de pedidos de vários alunos para que ele dedicasse um tempo de sua aula para tratar destes temas. Esta foi a sua postura, e que merece reconhecimento, mas que também possui alguns prejuízos.

1.2. O texto no teatro moderno e o ensino das artes cênicas.

Em breve voltaremos às questões discutidas acima, mas antes vamos nos reter um pouco no texto teatral. Foi dito na introdução sobre o meu apreço com literatura, e em especial, literatura dramática; enquanto professor buscaria provocar em meus alunos o mesmo apreço que tenho com as artes – formando assim não necessariamente artistas, mas espectadores, apreciadores e apaixonados por teatro.

Dessa forma, será que ao invés de ignorarmos completamente as outras linguagens, não seria mais produtivo procurar incitar os alunos a se interessarem por estas outras áreas através do teatro? Ou mesmo, não seria possível estabelecermos diálogos entre as obras, abordando-as dentro do próprio conteúdo de teatro, ao invés de inserir conteúdos de artes visuais ou música, de maneira não dialógica nas aulas de teatro, apenas por uma obrigação para uma prova de vestibular?

Aqui, mais uma vez, esbarramos no texto teatral. O diálogo entre as obras pode ser estabelecido através da análise delas, que consiste em uma das instâncias do trabalho teatral³. Antes de refletirmos a fundo sobre isso, farei algo que julgo necessário, ainda que pareça óbvio, para desarmar algumas críticas e também pensar no estado que estamos atualmente, em relação especificamente a dramaturgia.

Durante a minha graduação tive o privilégio de participar de algumas montagens teatrais dentro de disciplinas do bacharelado. Dentre elas, fiz parte de *As três patetas em chamas*, dirigida por Simone Reis, que por sua vez, se baseou no clássico *As três irmãs* do dramaturgo russo Anton Tchekhov (2011), para desenvolver uma espécie de paródia com uma roupagem contemporânea. Durante o processo, no entanto, fui surpreendido com algumas queixas de colegas, que consideravam a peça muito antiquada, e em alguns casos, até ultrapassada, alegando que uma montagem como esta seria uma forma de anacronismo.

Em outra ocasião, dentro da disciplina Metodologia do Ensino de Teatro 2, com Jonas Salles, em uma discussão sobre escolas públicas em periferias, discutíamos qual melhor metodologia e abordagem para estas localidades. Uma das colegas falou de que

³ Aqui estamos pensando no trabalho de mesa – que antecede o ensaio e se faz a prática de analisar o texto teatral em sua forma escrita. Apesar de este trabalho ter sido abandonado – em certa medida – por encenadores contemporâneos, a autora Heloise Vidor em *Leitura e teatro*, obra que ainda trataremos posteriormente, fala da importância desta prática dentro do ensino.

abordar autores que estudamos na universidade (e ela citou o exemplo de Shakespeare) não contribuiriam com o trabalho neste tipo de escola, de que era preciso levar algo mais próximo da realidade dos alunos, algo que grande parte da turma concordou.

Em ambos os casos me vi numa situação singular em ter que defender obras de arte para os próprios artistas da atualidade. Foram discussões interessantes, e mesmo que eu não tenha conseguido mudar a percepção de meus colegas, um dos argumentos que usei na ocasião foi que, como professores de artes cênicas, é nossa função mostrar o potencial da própria arte (mesmo de obras clássicas); de que devemos olhar para elas de forma não sacralizada, mas como produções humanas que ainda têm muito para falar conosco; e, no caso dos meus companheiros de montagem, de que o poder de uma obra está também em poder subvertê-la como estávamos fazendo com Tchekhov.

Essas discussões me fizeram refletir sobre o estado da dramaturgia atual em relação à educação. O teórico Peter Szondi fala em sua obra *Teoria do drama moderno* sobre a chamada “crise do drama” (2011). Esta crise, de acordo com o autor, se caracteriza como a impossibilidade de o chamado drama burguês lidar com as demandas da modernidade, no caso na virada do século passado, que desencadeou em uma série de procedimentos de experimentação com o texto teatral (que serão o enfoque da segunda parte deste trabalho) e que também culminou em críticas à dramaturgia clássica e sua relação com o público. Os ecos a essas críticas podem ser encontrados, por exemplo, nos trabalhos de Augusto Boal, no *Teatro do oprimido e outras estéticas políticas* (2011), ou em Antoin Artaud, com o seu *Teatro e seu duplo* (1999).

Antes considerado como o centro de gravitação de toda a produção teatral, o texto chegou a ser completamente rejeitado por encenadores modernos, ou passou a ser visto como apenas mais um dos elementos teatrais – como diz o pesquisador Flávio Desgranges “os artistas teatrais modernos propõem, assim, uma revolução paradigmática na construção da cena moderna e na própria função do teatro.” (DESGRANGES, 2006, p, 35).

É importante esta pequena contextualização, que será melhor explorada mais a frente, para entendermos o lugar do texto no momento em que se passou a ensinar teatro no Brasil. O ensino formal surge justamente após um longo período de discussões dentro do teatro, onde houve uma dessacralização do texto dramático e este passou a ser visto apenas como mais um dos elementos do espetáculo, num momento bastante frutífero – do ponto de vista da educação – mas que também têm seus perigos, pois o

teatro agora, como diz a pesquisadora Luciana Hartmann, não se calca mais em um protagonista, porém, como ela comenta se referindo as obras de encenadores modernos e pós-modernos, todos têm seu espaço reconhecido:

(...) seria importante reforçar a necessidade, mais premente a cada dia dessa “pós-modernidade” em que nos encontramos, de rompimento com a relação hierárquica tradicionalmente estabelecida tanto na prática quanto no ensino do Teatro, que posicionava ora o dramaturgo, ora o diretor, e mais contemporaneamente, o ator, no topo da escala. (HARTMANN, 2009, p. 15).

O perigo que aqui estamos falando é justamente o fato de voltarmos a cometer alguma forma de anacronismo – pois, colocar o texto, ou o ator, ou o diretor como aspecto principal das artes cênicas é um risco sempre presente, principalmente dentro do contexto escolar onde o professor pode acabar cometendo o equívoco de preconizar um elemento das artes cênicas que ele tenha maior afinidade.

1.3. O texto teatral e a formação de espectadores.

Voltamos ao problema da polivalência. Apresentemos agora uma situação hipotética: um professor de teatro é responsável por uma turma de segundo ano do ensino médio, que nunca teve contato com as artes cênicas (tiveram aulas de música e artes visuais ao longo de suas vidas), e quer dar uma base sólida para que os alunos se interessem por teatro: o que fazer?

Temos diferentes possibilidades na linguagem teatral. Os figurinos, a cenografia, o texto, a sonoplastia, os atores – e cada um destes exige sua respectiva contextualização. Enquanto professor meu ideal seria apresentar para os alunos diferentes espetáculos, levá-los pelo menos quinzenalmente para assistir uma peça, verificar estes diversos elementos nas obras, contextualizá-los com os conteúdos de história do teatro, e propor, enfim, uma prática teatral (que pode ser um espetáculo curto) com a turma.

Infelizmente, considero que, em muitos aspectos, os espetáculos teatrais continuam sendo acessíveis prioritariamente a uma elite. Eu moro no Recanto das Emas, Região Administrativa do Distrito Federal (mais conhecida como Cidade Satélite) e durante a minha adolescência não tive a oportunidade de assistir nenhuma peça em minha cidade, sendo que todas que assisti até meus vinte anos foram na capital

Brasília. Devo reconhecer, no entanto, que nos últimos dois anos algumas mudanças foram visíveis – desde o ano passado há o Festival de Teatro de Bolso acontecendo em minha cidade, onde durante uma semana do ano são apresentadas várias peças; desde 2017 o festival chamado *Cena Contemporânea* vem expandindo seus espetáculos pelas cidades satélites, o que incluiu três apresentações onde moro em 2018.

No entanto, essas medidas ainda são insuficientes. Na escola em que fiz meus dois estágios – que fica no Recanto das Emas – nenhum dos meus alunos assistiram a estas peças, e tenho impressão de que, apesar de estas apresentações serem bem vindas, o público é e continuará sendo pequeno, com grande parte da cidade ignorando estes espetáculos. Poderíamos nos perguntar: por quê?

Flávio Desgranges em sua obra *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo* (2011) comenta sobre a importância do ensino de teatro formar espectadores. Para o autor todas essas mudanças de paradigmas elevaram o papel do espectador como àquele que “desempenha um papel fundamental no evento, já que cabe a ele decodificar, relacionar e interpretar um conjunto cada vez mais complexo de signos propostos em um espetáculo.” (DESGRANGES, 2006, p, 36).

A educação teria, neste sentido, o papel de formar aqueles que vão consumir teatro e que é o aspecto crucial do evento cênico. Pois, ao formarmos espectadores ávidos por teatro, também haverá mais pessoas – em lugares mais remotos e carentes, como a minha cidade – interessados em fazer teatro para sua própria comunidade. Além disso, formando espectadores, as pessoas teriam maior interesse em ir ao teatro e apreciar um espetáculo, pois, como diz o próprio Desgranges “[...] a capacidade de analisar uma peça teatral não é somente um talento natural, mas uma conquista cultural.” (DESGRANGES, 2006, p, 37).

Assim, se o professor buscar formar espectadores, maior será o público para as peças, maior o contato com o teatro, e assim, maior a conquista cultural destas pessoas. Isso não anula, porém, a questão feita acima: como podemos aplicar uma aula de teatro numa turma que nunca teve contato com esta arte antes; e agora mais uma questão: como formar espectadores se ainda é, em alguns lugares, tão remoto o acesso a espetáculos teatrais?

Desgranges nos dá uma pista para responder a segunda questão, e assim, temos um caminho, talvez não perfeito, para respondermos à primeira. O autor fala da

importância da improvisação que, mesmo sendo uma prática ainda subestimada, deve ser considerada “como teatro, ponto.” (DESGRANGES, 2006, p, 91). A perspectiva do autor é interessante, pois os jogos teatrais e exercícios de improvisação são vistos, ainda na atualidade, como procedimentos para a construção de um espetáculo, e no máximo, como cenas inacabadas. Mesmo atualmente com tantos grupos de improvisadores dentro do entretenimento é comum ainda que as pessoas não considerem o que está sendo feito como arte, ou mesmo como um espetáculo. Desgranges diz então:

Os jogos de improvisação, em suas diferentes vertentes, precisam ser considerados como prática teatral, em que se aprende, pois, a fazer, a ver e a gostar de teatro a partir da própria experiência com esta arte. (DESGRANGES, 2006, p, 91).

Assim, se a improvisação é teatro, a experiência com os jogos de improvisação abre um leque significativo para a formação de espectadores, pois em lugares onde o acesso ao teatro ainda não é totalmente difundido, improvisar e assistir aos próprios improvisos pode ser um meio para que os alunos tenham este contato com o teatro sendo assim introduzido esse interesse por assistir peças.

No entanto, há uma questão que me vem no que tange ao improviso e em sua relação com a educação. Particularmente, eu acredito que a aula de artes cênicas não deve se limitar a uma oficina de teatro, nem um projeto de montagem de espetáculo, caso não haja a presença de um elemento que considero essencial – que é cobrado em provas de vestibulares, mas que não por isso é importante, porém, tem um valor por si mesmo, que é a contextualização.

Chegamos à tríade de Ana Mae Barbosa, importante figura para o estabelecimento da arte-educação no Brasil. Como esta autora delimita em sua famosa *abordagem triangular*⁴ - mas com um enfoque nas artes visuais: o fazer, o apreciar e o contextualizar são essenciais para o ensino de arte.

A perspectiva de Barbosa (2012) para nós é muito interessante, pois considero que o apreciar deve estar entre os objetivos do ensino de artes cênicas, mas este apreciar precisa indiscutivelmente do contextualizar, e devido às condições já citadas de muitas cidades, o fazer acaba por ser o único meio de se apreciar uma obra. O contextualizar é ímpar, não somente para artes (e é imprescindível para a compreensão desta), mas para

⁴ Há críticas à sua proposta, principalmente no que tange ao seu uso nas artes cênicas – como defende o professor Graça Veloso (2008).

todas as áreas, na possibilidade compreendermos os processos históricos e sociais nos quais obras estiveram inseridas, e consequentemente abrirmos o diálogo (com o passado e com o presente, visando o futuro). Como diz Hartmann:

Sem contextualização não há possibilidade de compreensão dos processos sociais, e sem essa compreensão não há possibilidade de se atingir uma comunicação democrática e produtiva entre as diferentes culturas. (HARTMANN, 2009, p, 15).

E como pode ser feita a contextualização de um improviso? Bem, podemos contextualizar questões como o corpo, espacialidade, foco e outros elementos técnicos do teatro, que serão importantes para afinar a percepção dos alunos quando estiverem em contato com espetáculos. Porém, o improviso, ou os jogos teatrais, podem ser trabalhados juntos com conteúdos próprios do teatro – como história do teatro ou análise de textos, por exemplo.

E aqui voltamos ao texto que tínhamos abandonado por um tempo. Como já havíamos dito, o ensino de teatro surge num período de grandes transformações da cena, e o texto deixou de ser o elemento primordial e passou a ser bastante questionado e, em alguns casos, negado. Um dos questionamentos, que ainda têm implicações significativas na atualidade, é se o texto dramático não seria um elemento pertencente à literatura, e não algo que faz parte da cena.

Aristóteles na sua *Poética* foi um dos primeiros a defender que o valor de uma obra de teatro está em seu texto, pois para ele uma grande criação seria aquela capaz de recriar a experiência teatral apenas na leitura. Anne Ubersfeld em seu *Para ler o teatro* vai criticar esta perspectiva como aquela que “privilegia o texto e vê na representação apenas a expressão e a tradução do texto literário.” (UBERSFELD. 2013, p, 3). De fato, nas perspectivas de autores modernos está sempre presente o questionamento de que o texto não é um mapa da cena, mas um dos elementos que a compõe.

No que diz respeito à educação esta é uma discussão interessante, pois o professor de artes cênicas, mesmo aquele fascinado por literatura e dramaturgia como é o meu caso, deve ter em mente estas mudanças e lembrar-se que sua aula é de teatro e não literatura. Todavia, apresentarei a partir de agora uma perspectiva que não coloca o texto como o centro – não é objetivo voltarmos ao texto centrismo -, mas que mostra que ele é capaz de promover certa unificação que será de grande valor aos professores e professoras.

Primeiramente, temos a questão do improviso. Falamos da importância dele para proporcionar aos alunos a experiência de apreciar um evento cênico – que não seja um espetáculo, necessariamente, mas que contribui para a formação de espectadores. Acredito que o improviso aliado ao texto torna-se ainda mais produtivo, pois alia a contextualização necessária, e ainda, proporciona o contato com obras clássicas, expandido assim seus repertórios de apreciações.

Não precisamos, então, para abordar um texto teatral, levar os alunos para sala ministrando uma aula de literatura, mas usar o que há de cênico nesta obra, o aliando aos jogos teatrais e aos improvisos, criando assim cenas. Ele também pode ser usado para a criação de figurinos, e sendo um professor com maior experiência nas áreas de encenação, ele poderá aliar o texto as suas oficinas de maquiagem e indumentária.

Da mesma forma como a sonoplastia, cenário, e dependendo das condições até mesmo iluminação pode ser feita usando o texto como motor inicial. A dramaturgia, neste caso, não deve ser a finalidade última, mas apenas um impulsionador das aulas, o resultado não precisa ser uma montagem da obra, mas os elementos da cena que saem a partir dela.

As razões pelo qual defendo o texto como este impulsionador são diversas, tanto por questões pragmáticas, mas por outras que logo mencionarei. Um exemplo ajudará a entender o que proponho: suponhamos que sejam alunos de segundo ano do ensino médio e o texto escolhido seja o *Macbeth* (2015), de William Shakespeare.

O *Macbeth* é uma das peças mais sangrentas e inquietantes do bardo inglês – mas também uma que, na modernidade, provocou diversas recriações (como o *Macbeth* de Heiner Muller, e o *Ubu Rei* de Alfred Jarry). Ao levar esta obra aos alunos de segundo ano, estaremos proporcionando a eles não somente o contato com uma das principais produções ocidentais, mas também uma obra que reflete em diversas outras criações modernas.

Esta peça também lida com uma série de temas pertinentes da atualidade – conta a história do duque Macbeth que, junto com sua esposa, assassina o rei Duncan, usurpando assim o trono; o enredo se desenvolve mostrando as consequências desta usurpação e a transformação do personagem título em um tirano. Tirania, a relação de poder entre Macbeth e Lady Macbeth, culpa e remorso, além da já citada violência são temas que estão em diálogo indireto com os transversais propostos pelo Currículo em

Movimento. Mais do que isso, voltando à objeção feita pela minha colega sobre Shakespeare, o que esta e outras peças provam é que o autor está em perfeitas condições de dialogar com alunos – sejam eles de escolas particulares, públicas ou de periferias –, bastando que nós superemos as resistências ao mostrar o seu poder, que é afinal de contas, o poder da própria arte.

Macbeth é uma peça renascentista, e pertencente ao teatro barroco e elisabetano. Assim, os alunos também terão contato direto com produções deste período, e consequentemente, com elementos da história do teatro – a contextualização deve ser feita através de elementos do próprio texto, como os diálogos em verso (característica do teatro elisabetano), as localidades dadas pela palavra, e a extensa galeria de personagens (barroco), e também por não seguir as regras do teatro aristotélico (unidade de tempo e ação, que não estão presentes em Shakespeare).

Ao abordar todos estes elementos, somados aos que já foram ditos acima – a encenação e os jogos aliados ao texto – teríamos a resposta para a pergunta feita a algumas páginas atrás. Se tivermos uma turma que até então nunca teve contato com o teatro, devemos proporcionar a ela o contato com uma obra que dê chaves para explorar os diversos elementos teatrais.

Nesta perspectiva de trabalho, o texto seria o motor inicial, mas dependendo do trabalho que a turma estiver envolvida, ele pode ser desdobrado em múltiplas perspectivas de trabalho e em algum momento (por que não?) abandoná-lo. Portanto, defendo que o trabalho com o texto, ao invés de ser autocentrado, resulte em diversas produções. Montagens de algumas cenas da obra, confecção de figurinos (baseados nas personagens, mas que podem se desdobrar), criação de cenários, e até mesmo, pinturas, criações de paisagens sonoras e curtas metragens. Voltamos ao problema inicial agora com uma possível resposta.

1.4. Uma possível resolução do problema.

Aqui voltamos ao problema do começo de nossa argumentação, e com uma possível resposta às demandas de alunos que não leve o professor a abandonar a sua área de formação. Se uma linguagem artística pode levar a outra, conforme propomos a algumas páginas atrás, este processo pode perfeitamente acontecer no caso do teatro. Se

alguns alunos não se interessam por atuar, mas gostam de pintar, devemos ter esta abertura com o texto – seja o *Macbeth*, ou alguma outra obra – servindo como mote primário. Ou se eles se interessam por compor uma música; ou mesmo um curta-metragem.

Assim o texto serviria mais uma vez como um agregador de diversas áreas, e não seria, de forma alguma, um texto centrismo, pois ele estaria se desdobrando em novos projetos e criações com os alunos. Porém, alguns problemas continuam pertinentes. Artes visuais, música e dança tem os seus conteúdos pragmáticos específicos – como tem o teatro – e como já foi abordado, o edital do PAS faz exigências de obras específicas para cada uma destas linguagens. Outra possibilidade de diálogos entre as obras é através dos períodos históricos que cada uma está inserida – por exemplo, comparar autores do romantismo (as diferenças deste estilo para o teatro, para a música e para as artes visuais), partindo, como professores de artes cênicas, do texto teatral.

A comparação, porém, pode ser sobre um tema em comum entre as obras. Vamos a um exemplo, no ano passado uma das obras cobradas pelo PAS (Subprograma 2018) foi a música *Billy Jean*, de Michael Jackson, que fala de temas como feminismo e relações de poder – na canção, o eu-lírico nega a paternidade de uma criança, ao mesmo tempo em que confessa ter tido um caso com a mãe dela, chamada Billy Jean. Estes temas estão presentes em diversas obras e poderíamos estabelecer diálogos temáticos, sem necessariamente sairmos do nosso planejamento (voltando ao *Macbeth*: como seria interessante e frutífera uma comparação entre Lady Macbeth e Billy Jean).

São diversas as músicas, pinturas e, em alguns editais, filmes que são exigidos pelas provas de seleção para o ensino superior. Ao invés de tratarmos estas obras apenas como meros conteúdos para uma prova, por que não aproveita-las com seu potencial artístico de maneira dialógica nas aulas de teatro? Tendo as peças de teatro como ponto de partida, os diálogos, as pontes, os paralelos possíveis são diversos, e até as diferenças são interessantes de serem abordadas.

Por fim, os diálogos são também possíveis com as outras áreas do conhecimento. Numa época de ataques as humanidades, devemos pensar em como promover pontes para nos fortalecermos, e assim, pensemos em como o teatro pode conversar como a filosofia, sociologia, literatura e, por que não, até mesmo com as exatas? O teatro no ocidente colocou no palco diferentes dilemas humanos que refletem questões que reverberam em todas as formas e campos do conhecimento, e é função do professor

apresentar estas relações. Além de que, ao estabelecermos conversas entre as diferentes áreas, quebramos também uma perigosa separação entre teoria e prática, que ainda é comumente feita no teatro.

Esta dicotomia é prejudicial, pois trata as duas como coisas distintas que merecem tratamentos diferenciados, quando na verdade elas deveriam andar juntas – o texto teatral sendo alimento para a prática cênica, mas também servindo como uma ponte com a teoria e história do teatro, bem como, as outras linguagens e as outras áreas do conhecimento, como nós propomos. A pesquisadora Taís Ferreira (2016) em seu *Artes cênicas: teoria e prática no ensino fundamental e médio*⁵ comenta sobre a importância dessa não dissociação entre teoria e prática:

Performar, dançar e fazer teatro, bem como apreciar e constituir-se espectador de teatro, dança, circo, ópera e performance, podem ser desenvolvidos lado a lado, atravessados e imbricados com suas histórias e teorias. (FERREIRA, 2016, p. 16).⁵

Lembrando que todas as teorias estão intrinsicamente conectadas com algum período da história ou corrente filosófica, e se a prática e a teoria devem ser pensadas juntas, logo, a todo o momento, o professor de artes cênicas precisa estar atento a estas questões. Foi dito que o texto serve como alimento para a prática e ponte com as teorias, e que ele deve ser trabalhado junto com a improvisação – de forma assim a formar espectadores, através da prática do improviso, mas aliada com a contextualização necessária. Estamos chegando ao final de nossa argumentação, no entanto, é preciso antes falar de algumas implicações do trabalho com texto e improviso, tendo em mente que o texto teatral, como já foi dito, é também literário e possui suas especificidades e não pode ser tratado apenas como uma ferramenta para outros propósitos.

1.5. A improvisação e o texto teatral – algumas questões.

Há algum tempo estamos falando de improviso, mas é preciso delimitar a que tipo está sendo referido. Existem vários jogos teatrais e de improvisação sistematizados em livros, bem como diferenças conceituais importantes entre jogo teatral e jogo

⁵ Este livro apresenta de maneira sistemática uma série de propostas metodológicas que unem a teoria e a prática, o texto e a cena, para alunos de ensino médio. Não aprofundaremos nas propostas de Ferreira, mas convém mencionar que são de grande auxílio para o professor que procura metodologias para aplicar o que estou propondo – uma maneira dialógica de abordar os diferentes conteúdos de teatro.

dramático⁶, por exemplo. Para este trabalho, quando nos referimos à improvisação aliada ao trabalho com o texto pensamos nos jogos teatrais desenvolvidos pela professora americana Viola Spolin. Primeiramente, como diz Japiassu os jogos de Spolin permitem que:

(...) os alunos experimentem o *fazer teatral* (quando jogam), desenvolvam a *apreciação e compreensão estéticas* da linguagem (quando assistem a outros jogarem) e *contextualizem* historicamente seus enunciados estéticos (durante a avaliação coletiva quando também se auto avaliam). (JAPIASSU, 2001, p, 42).

Desta forma, como está explícito no trecho citado, os jogos de Spolin estão em diálogo direto com a perspectiva de Ana Mae Barbosa (2012). Mas há outras razões, além da abordagem triangular, que faz com que os jogos de Spolin sejam bastante adequados quando se pensa um trabalho com o texto teatral.

Como diz Japiassu, os jogos de Spolin destacaram-se por dar ênfase às relações intersubjetivas na “construção do sentido da representação cênica e na apropriação de algumas convenções teatrais.” (JAPIASSU, 2001, p, 42). A própria Spolin, conforme desenvolve em seu livro *Improvisação para o teatro*, delimita seus jogos com um problema que deve ser desenvolvido cenicamente (ação) através de um onde (lugar) e um quem (personagem), além do tempo – já que o improviso deveria ter uma duração para que o problema seja resolvido; dando assim uma dimensão dos elementos básicos para a construção de uma cena, que estão presentes em toda a literatura dramática.

Ubersfeld, em sua já citada obra, estabelece como os elementos constituintes do texto teatral, a personagem, o espaço, o tempo, o discurso teatral e os signos da cena – este último que se constitui através das rubricas. É possível perceber os paralelos imediatos, porque ambas as autoras estão tratando da cena, e estes elementos são estruturantes dela – mas enquanto um preconiza a elaboração efêmera e imediata, o outro é fruto de um trabalho prévio literário que se concretizara cenicamente.

Assim, o improviso aliado ao texto pode ser uma ferramenta usada para se compreender, como diz Japiassu, as convenções básicas do texto, digamos, sua planta baixa – mas que é o que o faz efetivo em termos de cena. No entanto, é preciso ficar atentos às diferenças, para que não uniformizemos algo que têm especificidades bastante distintas.

⁶ Não é o foco deste trabalho, mas o jogo dramático é aquele que não tem público e todos estão em cena; o jogo teatral é aquele onde há a presença do público que ao final avalia a cena – no caso se o objetivo do jogo (improviso) foi cumprido.

Spolin está preocupada com a espontaneidade e com o intuitivo – isto é, com a capacidade de responder a demandas imediatas e resolver um problema, sem preparação prévia, manifestando assim o espontâneo na cena. Problematizaremos posteriormente o aspecto espontâneo dos jogos, mas o que é importante pensar é que as cenas não devem ser planejadas, pois o improviso trabalha com o efêmero e o imediato:

O intuitivo só pode responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento da espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo a nossa volta que está em constante transformação. (SPOLIN, 2015, p. 4).

Desta forma é preciso muita cautela ao trabalhar o texto aliado com a improvisação, de modo que, não se retire o caráter imediato do improviso, nem o de criação espontânea – já que o texto é produto de outra mente criativa. Assim, acredito que uma boa maneira de se desenvolver este trabalho é usando os improvisos como algo com valor por si mesmo, desenvolvendo através deles as noções de espaço, tempo e personagem, e somente num momento posterior, introduzir o texto rememorando os elementos trabalhados com o improviso.

Há outra razão para que tenhamos esta cautela. Falamos há pouco tempo atrás sobre o texto teatral no seu aspecto literário, e agora retomaremos esta discussão. Ubersfeld fala de leituras que fazem da fábula da peça uma espécie de narrativa romanesca, abstraindo assim a teatralidade do texto (UBERSFELD, 2013, p. 6). O texto teatral, no entanto, como diz a própria autora, possui especificidades que ao se fazer uma leitura romanesca de uma peça são suprimidas.

Essa leitura romanesca – que é esvaziar a peça de seus diálogos, discursos e linguagem, mas manter somente a fábula como pressuposto fundamental do enredo, pode e é feita com frequência na própria transição para a cena. Ora, quando um encenador pega apenas o enredo de uma obra e constitui outra por cima dela, é justamente isto que ele fez – esvaziou-a teatralmente, para depois lhe enchê-la com sua própria teatralidade.

Muitos espetáculos estudantis são feitos desta forma, onde o espetáculo se apresentava com o nome da peça, mas na verdade era outra obra, mantendo apenas os personagens e enredo, mas com outros diálogos e situações. Acontece que, por vezes, a impressão que tive é que os alunos não tiveram uma compreensão adequada da obra antes de recriá-la. Durante o meu processo da disciplina de direção teatral, com

orientação da professora Luciana Mauren, trabalhei um texto do dramaturgo romeno Matei Visniec, chamado *Um trabalhinho para velhos palhaços*, e junto com as atrizes reconstruímos a peça numa espécie de paródia com o próprio enredo e mesclando com a autobiografia delas.

No entanto, antes de rasgarmos o texto e reconstruí-lo, fizemos boas leituras e estudos da peça de Visniec, para não cairmos numa superficialidade em relação à obra que estávamos trabalhando. Este processo nem sempre é desenvolvido em sala de aula, pois é comum que os alunos já na primeira leitura queiram falar o texto da própria maneira. As implicações, que estou aqui relatando em relação ao trabalho com o texto literário – seja dramático ou não, estão presentes na obra *Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário*⁷ de Heloise Baurich Vidor (2015).

Neste livro, a autora fala das dificuldades de se lidar com a literatura dentro do âmbito do teatro, mas de forma ampla. Ela comenta sobre este problema – onde a obra é descaracterizada imediatamente, sem uma compreensão prévia, justamente para facilitar o entendimento do texto, especialmente quando se lida com textos poéticos, como Shakespeare. A autora comenta que parte deste problema é consequência de um letramento precário de muitos destes alunos, de forma que muitos têm dificuldade de fazer a leitura e compreender a complexidade das obras.

Assim, o professor de artes cênicas precisa também estar atento a mais esta demanda – se optar por trabalhar com os textos, pois devemos ter em mente que muitos alunos não tiveram um letramento adequado e terão dificuldades de entender muitas passagens e até mesmo fazer a leitura em voz alta – principalmente quando se trata de clássicos; e especialmente por isso acredito que o trabalho com estas obras têm importância.

Para superar parte deste problema, Vidor comenta também sobre a pertinência do trabalho de preparação de mesa – que apesar de ser considerado inadequado para alguns processos criativos, ainda tem importância ímpar dentro da educação quando lidamos com obras literárias. Assim, antes de partirmos para o texto aliado ao improviso, é importante que se tenha experiências de improvisação, com a espontaneidade e a intuição, e também proporcionar a experiência do texto teatral

⁷ A obra de Vidor apresentam reflexões e metodologias importantes para quem quer trabalhar de maneira adequada com textos literários – apesar de o enfoque ser textos não dramáticos, ela também dedicou parte de sua pesquisa a falar sobre peças.

enquanto literatura, compreendendo os aspectos estruturantes da obra através dela mesma, fazendo leituras em voz alta de trechos e discutindo seus temas e discursos, além dos diálogos e da própria linguagem.

E mesmo quando formos para o trabalho com a cena, antes de reinventarmos o texto e abriremos para outras possibilidades, devemos permitir que os alunos tenham a experiência de atuarem nos personagens como eles são – com a linguagem que eles usam; seja *Macbeth*, ou uma tragédia grega, ou mesmo obras contemporâneas, que os alunos tenham contato com a obra da maneira como ela foi feita, e sejam impactados por ela em sua completude – mesmo que seja necessário contar com o auxílio do professor para mediar esta experiência.

O contato com a arte tem um poder transformador, como bem sabemos, e devemos estar prontos – como professores – para lidarmos com as implicações que naturalmente irão emergir. Mas não devemos, de forma alguma, subestimar este poder, tentando facilitar uma obra, ou mesmo explicá-la. Podemos mediar, pois é o nosso trabalho, mas nunca interferir na experiência que o outro terá. Deixemos que a arte cumpra sua função.

2. ASPECTOS DRAMATURGIA MODERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARTES CÊNICAS NO ENSINO MÉDIO.

Tratamos no primeiro capítulo da relação entre o ensino de artes cênicas com o texto teatral, da potencia deste segundo como elemento agregador de diversas linguagens, e do seu trabalho aliado com a improvisação e de algumas problemáticas que eventualmente podem surgir. Discutimos também o problema da disciplina artes, dentro da escola, abarcar, ainda na atualidade, as quatro linguagens, e de como este problema, distante de ter uma resolução simples, exige do professor um posicionamento que não é ignorá-lo.

Agora o nosso percurso seguirá por um caminho que poderá ser desconcertante, pois parte daquilo que argumentamos na primeira parte já não terá serventia⁸. Pensaremos agora nos problemas de uma dramaturgia específica que, longe de ser homogênea em suas diversas criações, apresenta implicações semelhantes para o ensino de artes cênicas. Citei exemplo do *Macbeth* de Shakespeare, e a escolha desta peça não foi de forma não intencional; e trabalhei com situações hipotéticas envolvendo alunos de segundo ano, e isso também não foi um acaso. Apresentarei uma situação real a partir de agora.

2.1. Breve relato da experiência no estágio docente

Fiz os meus dois estágios obrigatórios (um de observação com orientação da professora Ângela Barcellos; outro de regência com orientação de Ana Agra) numa mesma escola pública do Distrito Federal, que, como já foi citado, é o meu interesse enquanto educador. A escola foi o Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas, que também foi onde fiz meu ensino médio.

O estágio foi feito com a professora Cilene Cerqueira, formada em artes cênicas, que abriu do seu cronograma de aulas o espaço de uma semana em abril para que eu ministrasse as minhas 30 horas exigidas pelo estágio. As razões para um tempo tão

⁸ Claro que as reflexões do primeiro capítulo são ainda fundamentais e nortearão minha prática enquanto professor, no entanto, quando tratamos de obras modernas, precisamos estar atentos, pois alguns dos argumentos desenvolvidos serão desconstruídos.

limitado (que também representou um desafio) é que os alunos estavam envolvidos num processo de montagem do texto *Liberdade, Liberdade* (1977), de Millôr Fernandes. Logo, para não atrapalhar o cronograma, minhas aulas aconteceram num período entre os dois bimestres.

Antes de iniciar minhas aulas tive alguns encontros com a professora, para conversarmos sobre aspectos gerais das turmas. Como eu já havia feito um período de observação da escola (e um trabalho etnográfico exigido para a disciplina de Estágio 01), eu já tinha o conhecimento de aspectos gerais da escola. Nestas conversas com a professora, no entanto, em nenhum momento ela mencionou sobre o fato de algumas das turmas que eu daria aula não terem tido até aquele ano letivo contato com teatro. Apesar das questões levantadas na primeira parte estarem sendo gestadas desde o meu primeiro estágio, foi somente nesta segunda experiência, que presenciei, na prática, estas problemáticas.

Fiquei responsável, por uma semana, por sete turmas, sendo elas cinco de terceiro ano e duas de segundo ano. Para os segundos anos procurei trabalhar aquilo que já havia delimitado na primeira parte – o trabalho envolvendo texto (sendo Shakespeare para eles) aliado com jogos de improvisação de Viola Spolin (2015). Como eu tive apenas duas aulas (de duas horas cada), no primeiro encontro fizemos jogos trabalhando as noções de espacialidade e, principalmente, personagem. Na segunda aula fizemos a leitura dramática de textos shakespearianos (duas comédias e duas tragédias) e discutimos os aspectos formais destas obras, pensando no que já havíamos feito cenicamente.

Neste sentido, o processo seguiu aquilo que já abordamos, e sendo apenas duas turmas, acredito que as aulas foram bem sucedidas – quase todos os alunos participaram, com pouquíssimas exceções, e muitos foram capazes de fazer a ligação entre o que presenciaram nas oficinas no momento da leitura dramática; o problema veio com os terceiros anos.

Como essas turmas estavam trabalhando com *Liberdade, Liberdade*, mas já estavam no meio do processo (eles começaram já no primeiro bimestre com as leituras da peça) procurei levar a eles o contato com outras obras do período moderno, e que, de alguma forma, dialogassem com a peça de Millôr. A professora Cilene – que trabalha seguindo de maneira sistemática tópicos do Currículo em Movimento e também da

BNCC, me pediu que eu também incorporasse em minhas aulas alguns dos elementos destes documentos, que foram:

Elementos formais e morfológicos da linguagem teatral: ator, público, texto ou contexto, voz, corpo, espaço, movimento, ação, expressão corporal, dramática, improviso. (C.M)	Elementos estruturais do texto ou contexto: apresentação de personagens, conflito, ação, enredo, desenho. (C.M)	Teatro de Vanguardas: Simbolismo, Expressionismo, Futurismo, Surrealismo, Absurdo, Épico e Político. (BNCC).
---	---	--

Na primeira aula, onde as improvisações com os jogos de Viola Spolin (2015) ocorreram, trabalhamos os elementos referentes aos dois primeiros tópicos, enquanto na segunda aula – quando entramos para o trabalho com o texto – trabalhamos com os elementos do terceiro tópico. Assim, as obras de vanguarda escolhidas foram *Dorotéia* (Nelson Rodrigues; teatro expressionista), *O homem e o cavalo* (Oswald de Andrade; teatro político), *Ubu Rei* (Alfred Jarry; surrealismo⁹) e *A cantora careca* (Eugène Ionesco; teatro do absurdo).

É uma variedade extensa de obras que abarcam um longo período histórico, e que possuem diferenças estéticas significativas. Acredito que tenha sido um erro, de fato, tentar trabalha-las todas em uma aula (tendo em vista que a primeira fora dedicada à parte prática). Apesar da comparação entre as diferentes estéticas de vanguardas serem bem-vindas (o que era minha intenção, apesar de que mesmo para isso o tempo era curto), foi somente nestas aulas que percebi os problemas já referidos na primeira parte.

2.2. Aspectos da dramaturgia moderna e contemporânea.

Na introdução nos referimos à complexidade do termo moderno, e agora, antes de entrarmos numa discussão sobre estas peças no contexto da sala de aula, vamos discutir alguns conceitos relacionados à dramaturgia moderna. Falamos também da “crise do drama” ainda na primeira parte, e agora vamos entrar mais fundo no que o teórico Peter Szondi tinha em mente com este termo. O drama, conforme o próprio autor delimita é um gênero que “pretendia se firmar e espelhar partindo unicamente da reprodução da relação entre homens” (SZONDI, 2011, p, 23).

⁹ Sobre o surrealismo na obra *Ubu Rei* consultar a dissertação de mestrado de Rafael Silva Avancini, *Os caminhos inversos: do surrealismo à poética teatral de Alfred Jarry*.

O gênero, que de acordo com Szondi não abarca nem as moralidades religiosas da Idade Média e nem as peças históricas de Shakespeare, se caracteriza pelo seu caráter introvertido – uma “dialética fechada em si mesma” (SZONDI, 2011, p, 29), onde tudo se resume ao universo das relações estabelecidas em cena, de modo que esta característica é manifesta na própria forma do gênero – que se concretiza unicamente através de diálogos (suprimindo o coro e os prólogos, características das tragédias) e todas as relações são intersubjetivas (isto é, se dão a partir dos diálogos em cena).

Outra característica marcante do drama é o retorno às regras de unidade aristotélicas. Aristóteles define em sua *Poética* que “a tragédia tende, tanto quanto possível, a se limitar a um único período de sol ou a exceder minimamente o período de um dia”. (ARISTOTELES, 2013, p, 71). Esta unidade de tempo, assim como a unidade de ação (onde o enredo não deve ter muitos deslocamentos espaciais) – tornaram-se imprescindíveis para o drama, pois para estabelecer este universo fechado em si mesmo (o caráter absoluto do drama, de acordo com Szondi) é preciso que haja esta unidade, de modo que a realidade (como propunham estes dramaturgos) seja, em sua totalidade, realizada no palco.

Tchekhov, Ibsen, Strinberg e outros dramaturgos do século XIX (e por que não citar os brasileiros como Gonçalves Dias?) se encaixariam como autores do drama, apesar de que nesta época o gênero já começava a mostrar suas limitações, e as obras destes representavam diferentes maneiras de lidar com o gênero. A “crise do drama” se caracteriza, de acordo com Szondi, nesta impossibilidade do gênero em contemplar as diversas demandas da modernidade – como a crescente industrialização, as discussões sobre luta de classes e os primeiros movimentos de ruptura com as tradições até então constituídas.

Na parte final de seu livro Szondi passa a se dedicar as tentativas de solução para a tal crise. Como diz o autor José Antônio Pasta Junior no prefácio para a segunda edição da obra, nesta etapa final são “examinados mais de dez autores e um encenador, do expressionismo a A. Miller, passando de Pirandello a Brecht” (PASTA JUNIOR, 2011, p, 23). São estes que particularmente nos interessam. A dramaturgia moderna se caracteriza, então, como uma tentativa formal de resposta a uma crise de um dos gêneros mais profícuos do teatro.

Assim as diversas expressões do teatro de vanguarda estão ligadas, de certa forma, nesta superação do drama. No entanto, aquela que apresentou uma resposta mais

radical, em termos formais, ao drama, foi o épico. Enquanto a maior parte das vanguardas do teatro moderno ainda apresentam semelhanças com o drama (a relação público-plateia; a noção de personagem, ainda que com fortes modulações), o épico quebra até com estas convenções cênicas, ao apresentar a resolução do conflito da cena de maneira narrativa, e com a quebra da quarta parede.

O dramaturgo Bertold Brecht foi figura importante desta vanguarda, entretanto, não nos aprofundaremos nele, e nem no épico. Como os meus alunos estavam trabalhando a obra *Liberdade, Liberdade* que por sua vez é fruto deste teatro, eles já haviam feito um estudo pormenorizado desta vanguarda no primeiro bimestre, sendo assim, optei por não repetir o conteúdo com eles, mas apresentar obras outras do teatro moderno.

No começo do século passado, é importante mencionar, outras respostas ainda mais radicais foram vocalizadas em resposta não somente ao drama, mas a todo o teatro ocidental. O teórico e dramaturgo Antoin Artaud pretendia com seu Teatro da Crueldade (termo presente na obra *O teatro e seu duplo*), uma ruptura completa com toda a tradição até então construída, em especial com a palavra, pois como diz o autor:

E a fixação do teatro numa linguagem – palavras escritas, música, luzes, sons – indica sua perdição a curto prazo, sendo que a escolha de uma determinada linguagem demonstra o gosto que se tem pelas facilidades dessa linguagem; o ressecamento da linguagem acompanha sua limitação. (ARTAUD, 1999, p, 8).

O autor diz que a ideia de “supremacia da palavra está tão enraizada em nós” que faz parecer que “o domínio da encenação [seja] considerada como alguma coisa inferior em relação ao texto.” (ARTAUD, 1999, p, 75). O seu apelo é por um “teatro que os acontecimentos não superem” dentro do período “catastrófico e angustiante que vivemos” (ARTAUD, 1999, p, 95). Sua proposta é um teatro do efêmero, que não se calque mais somente na palavra, mas multifacetado nos seus diversos elementos, de forma a mudar a relação com o público que agora teriam uma “participação ativa da emoção poética obscura” (ARTAUD, 1999, p, 98).

A proposta de Artaud, apesar de excessivamente radical em alguns pontos, é a de que somente a ação no presente poderia modificar o futuro e dar outro significado ao passado. É claro que sua proposta revolucionária não foi aderida por completo – a palavra ainda manteve (e mantém) um valor significativo para o teatro. Mas como

comentamos na primeira parte, ficou evidente que as mudanças ocorridas na cena do século XX e XXI foram, em grande parte, movidas pelos apelos de Artaud.

Não se trata de suprimir a palavra do teatro, mas de fazê-la mudar sua destinação, e sobretudo de reduzir seu lugar, de considerá-la como algo que não um meio de conduzir caracteres humanos a seus fins exteriores, uma vez que, no teatro, a questão é sempre o modo pelo qual os sentimentos e as paixões se opõem uns aos outros e homem para homem, na vida. (ARTAUD, 1999, p, 80).

O trecho acima diz muito sobre as mudanças ocorridas no teatro nos últimos cem anos, mas também sobre o chamado pós-dramático. Aqui chegamos num problema que não é exatamente nosso foco, mas que merece alguma atenção tendo em vista a perspectiva que lançarei em breve. Levando em conta o seu caráter contemporâneo, e ainda em construção, qualquer definição teórica sobre o pós-dramático (em especial uma dramaturgia pós-dramática, já que estamos tratando do texto teatral) será problemática.

A autora Rosangela Patriota em seu texto *O pós-dramático na dramaturgia* evita uma definição fechada dizendo que “refletir sobre a dramaturgia pós-dramática é, sem falso exagero, caminhar sobre uma região movediça, na qual as afirmações iniciais esvaem-se perante o próximo texto”. (PATRIOTA, 2013, p, 43). O que a autora faz neste texto – se valendo das peças de Heiner Muller e da trilogia bíblica do Teatro da Vertigem – é estabelecer alguns tópicos recorrentes que dariam uma dimensão desta dramaturgia.

Os elementos que ela cita são a fragmentação (cenas descontínuas), as analogias políticas (fruto inegável das peças didáticas de Brecht), o grotesco, a linguagem poética, além da intertextualidade e a paródia com clássicos (o Teatro da Vertigem se equivale da Bíblia e de clássicos cristãos; Muller parodia Shakespeare). Ora, estes elementos estão, em grande parte, presentes em obras modernas, como por exemplo, o *Ubu Rei* – e não por acaso esta é uma obra citada pela a autora no começo de seu texto.

Levando em conta que o *Ubu Rei* foi encenado pela sua primeira vez em 1897 (ainda no século XIX), e que, parte dos princípios do pós-dramático (levando em consideração ainda sua teoria em processo de construção) parte de Artaud, que convém mais uma vez mencionar é do começo do século passado, não seria a dramaturgia pós-dramática uma vertente outra da moderna, que por muito radical só ganhou notoriedade já no final do século passado e começo deste?

Não tentarei responder a essa questão. Minha reflexão, no entanto, que está voltada para a educação, tem como objetivo chegar a um ponto específico: tanto a dramaturgia moderna (leia-se as obras modernistas, e parte das vanguardas), quanto a dramaturgia pós-dramática (leia-se a tradição de obras que começa com Jarry e passa por Artaud até parte das obras contemporâneas), apresentam como prerrogativa uma ruptura formal com o drama (ou com todo o teatro ocidental), para além do conteúdo, mas que se concretiza na forma das obras, e também uma nova maneira de lidar com o passado (através da intertextualidade, que comentaremos em breve), e não mais uma relação de mera continuidade ou negação.

Todas as obras que apresentei para os meus alunos, neste sentido, tinham o elemento da ruptura presente de alguma forma em sua composição. Elas estavam respondendo a um passado, cada uma a sua maneira – e em breve comentaremos de maneira pormenorizada. Disse, no entanto, que foi ao dar estas aulas que percebi o problema que tratei na primeira parte, e foi justamente no contato com as obras que ele ficou evidente.

Parte de uma das minhas turmas de terceiro ano não havia tido aulas, até então, de artes cênicas. Seus professores haviam sido de música e artes visuais, respectivamente, durante os dois primeiros anos do ensino médio. Eles não somente não tiveram nenhum contato com a linguagem teatral – que procurei vivenciar na prática do primeiro dia; como eles também desconheciam algumas das principais produções do teatro ocidental.

2.3. A intertextualidade e suas implicações no ensino de artes cênicas.

Chegamos agora nos questionamentos que ficaram evidentes para mim durante as aulas, e que foram os impulsionadores de todo este trabalho: como os alunos poderão ter alguma ideia de ruptura se eles desconhecem as tradições estabelecidas até então? Comentei na primeira parte sobre como o texto teatral pode contribuir para contornar este problema, mas aqui a questão torna-se mais séria, pois a obra em si implica um conhecimento prévio – pois a ruptura exige, para que compreendamos sua importância, um conhecimento ainda mais amplo da tradição.

Voltemos ao *Macbeth*. Utilizamos esta obra como exemplo na primeira parte, e como foi dito, não foi acidental. O *Ubu Rei* é uma paródia da tragédia shakespeariana, que apresenta o mesmo enredo, mas de maneira absurda e carregada de uma linguagem obscena e personagens grotescos. Uma das cenas mais impressionantes da tragédia inglesa é quando Lady Macbeth convence seu marido a cometer o regicídio:

Macbeth: Paz, eu peço.
 Eu ousa tudo que convém a um homem;
 Quem ousa mais não o é.
 Lady Macbeth: Que fera, então
 Levou-te a sugerir-me tal empresa?
 Quando o ousaste é que foste um homem.
 E para vir a ser mais do que foste
 Devias ser mais homem. Nem local
 Nem hora, no momento, nos serviam,
 Porém tu te esforçaste por dobrá-lo;
 Pois agora por si são adequados,
 E tu tremes. Eu já amamentei,
 E sei o quanto é doce o sugar do neném;
 Mas poderia, enquanto me sorria,
 Roubar-lhe o seio da gengiva mole
 E arrebentar-lhe o cérebro, se houvesse
 Jurado que o faria.
 Macbeth: E se falharmos?
 Lady Macbeth: Falharmos? Com a coragem retesada
 Não falharemos. (SHAKESPEARE, 2015, p. 56).

Esta mesma cena acontece no *Ubu Rei*, mas note a diferença na linguagem e na psicologia dos personagens:

MÃE UBU – Pois se essa bunda fosse minha, trataria de sentá-la num trono. Poderias aumentar infinitamente tuas posses, comer linguiça quando te desse vontade, e passar de coche pelas ruas...
 PAI UBU – Se eu fosse rei de novo, mandaria fazer para mim uma enorme capelina igual àquela que tinha em Aragão e que os vigaristas dos espanhóis me roubaram descaradamente.
 MÃE UBU – Poderias comprar um guarda-chuva e uma japona comprida até os calcanhares.
 PAI UBU – Entrego os pontos, não resisto à tentação. Aquele velhaco de merdra, merdra de velhaco, se o pegasse sozinho num bosque, ah, ele passaria um mau quarto de hora!
 MÃE UBU – Isso sim, Pai Ubu, agora falas como um homem de verdade!
 PAI UBU – Não, não dá pé! Eu, capitão de Dragões, matar o rei da Polônia? Antes a morte!
 MÃE UBU (*à parte*) – Que merdra! (*alto*) Desse jeito vais continuar miserável como um rato.
 PAI UBU – Pela pança de Deus, por meus chifres, prefiro ser um miserável rato, magro, mas bonzinho, do que ser rico como um rato gordo e malvado. (JARRY, 2007, p. 48.)

Enquanto no *Macbeth* o elemento da hesitação parte da moral do personagem (“Paz eu peço/Ouso o que convém a um homem”), e a argumentação de Lady Macbeth – ainda que carregada de crueldade – parte do princípio lógico da honra (ele prometeu

cometer o crime, agora deve cumprir); em *Ubu Rei* (sendo exatamente o mesmo enredo: uma mulher convencendo seu marido a usurpar o trono através do homicídio), por outro lado, tudo é parodiado numa situação grotesca e infantil. Mãe Ubu tenta convencer com ofertas banais (“comer linguiça a vontade/comprar um guarda-chuva e uma japona cumprida”), enquanto a negação dele parte uma hesitação moral reduzida a imagens tolas e infantis (“prefiro ser um miserável rato, magro, mas bonzinho, do que ser rico como um rato gordo e malvado”). Além das evidentes diferenças nas linguagens (o poético em Shakespeare; o grotesco em Jarry).

No entanto, todas estas nuances ficaram perdidas para os alunos. Como eles sequer conheciam o *Macbeth* (nunca tinham ouvido falar sequer da peça), o trecho levado para eles soava apenas como engraçado e imoral – quando eu perguntava o que havia de estranho na obra, os termos “obsceno”, “imoral” e “grosseiro” eram os mais recorrentes.

Penso que o ideal – e é o que pretendo fazer daqui para frente – seria levar as duas obras, e assim, fazendo a comparação entre elas (através daquilo que eles identificaram), discutir os elementos de ruptura em Jarry. Isso poderá gastar um tempo não programado da aula, mas é uma medida necessária. No entanto, a intertextualidade é apenas uma das implicações que a dramaturgia moderna pode apresentar.

Em alguns casos esta intertextualidade pode ser positiva – voltando ao problema da polivalência. Outro texto que levei para os alunos foi *A cantora careca* do Ionesco (1993), que é uma obra importante do teatro do absurdo. Esta é uma vanguarda posterior (já no pós-segunda guerra), e que tem dentre as suas características diálogos ilógicos, personagens incoerentes e elementos fantásticos e surreais; e que ainda continua produzindo obras significativas na atualidade, e um exemplo é o já citado dramaturgo Matei Visniec – que trabalhei no meu processo da disciplina direção.

Visniec tem uma peça chamada *A máquina Tchekhov* (2012), que é uma das minhas favoritas. É contemporâneo (de 2001) e nela é estabelecido (bem no estilo do teatro do absurdo) diálogos com várias peças de Tchekhov. Caso tenhamos turmas que não tiveram contato com o drama (que tem Tchekhov como um dos principais expoentes) esta obra pode ser bastante oportuna. É possível apreciar o texto de Visniec sem a necessidade de ter lido o dramaturgo russo, e ela é uma excelente maneira de ser introduzido ao universo tchekhoviano. Depois de lida, podemos levar trechos do autor de *Três irmãs* para que junto com os alunos percebam-se como funciona a

intertextualidade entre as obras. Cito esta peça agora, pois, caso soubesse que encontraria alunos que nunca leram ou ouviram falar de Tchekhov ou Ibsen (estamos falando de turmas no último ano do ensino médio), certamente teria levado esta obra ao invés da *Cantora careca* para tratar sobre teatro do absurdo.

Ainda sobre a questão da intertextualidade, novamente Nelson Rodrigues pode ajudar. Ao levar as tragédias cariocas é possível criar paralelos e explicar os procedimentos das tragédias antigas, mas evidentemente não é o ideal. As obras de Nelson, no entanto, possuem outros problemas que são um pouco mais difíceis de lidarmos. O crítico Sábato Magaldi em sua obra *Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações* (1992) divide as obras do autor em três categorias: peças míticas, peças psicológicas e tragédias cariocas. A divisão é muito oportuna, pois parte dos elementos das próprias peças (e não necessariamente de uma ordem cronológica) para estabelecer os critérios.

As chamadas tragédias cariocas (que incluem textos como *Toda nudez será castigada* (2017)) se caracterizam por trabalhar elementos das tragédias gregas (como o herói trágico; a catarse ao final) dentro da realidade do Rio de Janeiro do começo do século passado, numa linguagem bastante coloquial. As peças psicológicas, por sua vez, são, em geral, caracterizadas pelo seu diálogo com a psicanálise, além de apresentar planos da realidade, imaginação e psicológicos (como é o caso de sua obra mais importante, *Vestido de Noiva* (2017)).

As peças míticas, como o próprio nome já pressupõe, trabalham em diálogo com os mitos antigos, numa roupagem contemporânea, ao mesmo tempo em que faz paródia destes (como é o caso de *Senhora dos Afogados* que está em diálogo direto com a trilogia de Orestes de Ésquilo), recuperando, por vezes, elementos das tragédias – como o coro (no caso de *Anjo Negro*), ou fazendo referências a gêneros medievais – como a farsa (no caso em *Dorotéia*, obra que é nomeada como uma farsa irresponsável).

Particularmente considero esta última categoria do teatro rodriguiano a mais rica, por conversar com as tradições estabelecidas ao mesmo tempo em que apresentam (em termos de encenação, mas também em suas falas e monólogos) uma sintonia com as vanguardas do século XX, representando uma inovação não somente para o teatro brasileiro, mas para toda uma tradição ocidental. Por esta razão, optei por trabalhar com os alunos a obra *Dorotéia* (2017).

2.4. O expressionismo e os limites dos jogos de Viola Spolin.

Chegamos agora numa das questões mais difíceis deste trabalho, onde refletiremos sobre o expressionismo na obra de Nelson, e as implicações desta vanguarda não somente para a sala de aula, mas também com o trabalho prático teatral. A obra *Dorotéia* conta a história da personagem título em seu retorno ao lar, onde residem suas primas viúvas e neuróticas – dentre elas D. Flávia, que tem uma filha prestes a casar chamada Das Dores. A peça apresenta as típicas personagens rodriguianas, com suas taras e excessos. Sobre a classificação de *Dorotéia* como uma peça mítica, o crítico Sábato Magaldi diz:

Aí estão, sem nenhum intuito catalogador, diversos mitos: o sexo envolto na ideia de pecado, o da beleza ligado a maldição, a doença como purificadora da alma, a feiura como espantalho do demônio, a condenação do filho rebelde a retornar ao útero materno (...) Nelson recorreu a personagens arquetípicas, avessas as oscilações psicológicas, e apelou para simbolizações de admirável poder sintético. (MAGALDI, 1981, p. 81).

O pesquisador Eudynir Fraga (1994) diz que, dentre as características do expressionismo, podemos citar a imagética da encenação (sem compromisso com um suposto realismo); a atmosfera de sonho e pesadelo; os monólogos interiores e diálogos febris e poéticos; a interpretação exagerada (*overacting*) se assemelhando, por vezes, a bonecos, dentre outras características. Ele diz então que “no Brasil não houve nenhum dramaturgo, anterior a Nelson Rodrigues, que tenha sido influenciado pelo movimento.” (FRAGA, 1994, p. 90).

Comentei que na primeira aula trabalhei com os jogos de Spolin, e de que no segundo dia fizemos a ligação da prática com o texto teatral, além da leitura dramática de trechos das obras. A peça *Dorotéia* foi uma que os alunos apresentaram uma grande dificuldade na leitura, e o comentário de uma das estudantes me levantou esta segunda implicação: de que as personagens da peça em questão “não eram normais”, e de que ela não iria fazer o que “o autor estava pedindo” (no caso, a rubrica). Vejamos um trecho da peça:

D. FLÁVIA (num grito brusco) - Das Dores, já está aí a tua noite de núpcias!
 DAS DORES (ofegante) - Sei...
 D. FLÁVIA (Num crescendo declamatório) - E arredondei, para tua noite de núpcias, uma cúpula de silêncio e azul... Bem como providenciei algumas estrelas vadias...
 DAS DORES - Posso, então, conhecer a minha primeira noite?
 D. FLÁVIA (como quem dá a partida para uma prova de velocidade) - Já!

DAS DORES - Mas... E eu verei meu noivo, mãe?
 D. FLÁVIA (num grito histérico) - Não!
 DAS DORES (humilhada) - Nem precisava dizer... Eu sei que não... Eu sei que não o veria nunca... Quantas vezes me disseste que nenhuma de nós consegue ver um homem é um defeito de visão, eu sei, claro...
 (RODRIGUES, 2017, p, 531).

Primeiramente, note-se a poeticidade das falas (“E arredondei, para tua noite de núpcias, uma cúpula de silêncio e azul”), e em seguida os imperativos (num corte bruto) da mesma personagem (“Já!” e “Não!”), mas o que chama mais atenção neste trecho são as rubricas (“num grito brusco”, “num crescendo declamatório”, “como quem dá partida para uma prova de velocidade”), que tem uma vitalidade própria no texto, e é um procedimento sempre presente nas peças de Nelson.

Dentre os elementos que Fraga coloca com parte do expressionismo, um deles foi o *overacting*. Ora, se as vanguardas são uma resposta ao drama, é evidente que a dramaturgia também iria interferir diretamente no trabalho do ator – que não mais se pautaria nos métodos mais tradicionais desenvolvidos justamente para o drama. Neste sentido, o que esta cena de *Dorotéia* nos mostra é Nelson desafiando as interpretações tradicionais, partindo para o exagero, e, por vezes, para o grotesco, onde as rubricas – enquanto indicações para os atores – fazem com que as falas, que já são exageradas, ganhem uma dimensão ainda mais excessiva.

Desta forma, os jogos de Spolin começam a ter certas limitações. Falamos anteriormente de como estes jogos introduzem elementos fundamentais do texto teatral; e de que a própria autora coloca o improviso como algo capaz de trabalhar a espontaneidade. Na dramaturgia moderna todos estes fundamentos do texto são questionados. Pois, como é possível estabelecer uma noção de personagem em obras como *A cantora careca*, onde as figuras se contradizem constantemente e não há absolutamente nenhuma lógica nos discursos? E o “onde”, ou mesmo “o que”, como poderiam ser trabalhados em uma obra como *O esperando Godot* de Samuel Beckett?

Mas se tratando da dramaturgia rodriguiana (em especial as peças míticas – a parte expressionista do teatro de Nelson) é improvável que um jogo que trabalhe o espontâneo prepare os alunos para a compreensão de textos que (como *Dorotéia*) trabalhem o inorgânico, o insólito, o anormal, o exagerado. A espontaneidade de Spolin pressupõe que, como a própria coloca, que os jogadores apresentem uma resposta imediata (mas o imediato exige que a experiência se manifeste), e a nossa experiência – como se verifica em qualquer cena improvisada – nos leva para o prosaico e o cotidiano.

No teatro expressionista, o cotidiano é dilatado e o prosaico é deformado; os personagens são (como minha aluna colocou) anormais, e se quisermos trabalhar cenicamente estas peças estes pressupostos precisam ficar claros. Os jogos de Spolin, em sua formatação original, eu acredito, pouco contribuem quando chegamos às obras que estamos pensando.

2.5. Aspectos multidisciplinares das obras e suas implicações no ensino de artes cênicas.

Retornaremos ainda ao tópico anterior com uma resposta, ainda que insatisfatória, mas possível. Antes comentaremos um pouco sobre *O homem e o cavalo* de Oswald de Andrade. Esta peça, que foi censurada em sua primeira montagem e que é um dos marcos do modernismo brasileiro, apresenta outras implicações para o ensino das artes. É difícil delimitar uma sinopse resumida para este texto, mas ele, basicamente, mostra São Pedro na companhia de um Poeta-Soldado e do Professor Ícar descendo do céu (numa espaçonave) acompanhando as mazelas da humanidade (a luta de classes) e o rumo da história rumo à revolução do proletariado.

Neste processo, figuras históricas mesclam-se com personagens fictícios e criaturas míticas, numa obra impressionante, na sua extensa galeria de personagens e cenas. O motivo de ter escolhido esta peça é pelo diálogo direto com o *Liberdade, Liberdade*, pois ambas apresentam as mesmas características, além do forte engajamento político. O engajamento de *O homem e o cavalo* é, no entanto, distinto da peça de Millôr. Estamos falando da década de 30 e de uma peça de matiz claramente marxista; na verdade, conceitos como a luta de classes, materialismo histórico e revolução proletária são indispensáveis para se apreciar a peça de Oswald. Teriam os alunos contato com Marx e Engels o suficiente para entender a proposta de Oswald? Ou melhor: seria o professor apto para lidar com as problemáticas que surgirão, em especial em tempos polarizados como o nosso, desta obra? Vejamos um trecho do texto:

O CAVALO DE TRÓIA - Ploc! Plouc! Ploc! Sai da frente! Vê lá se eu caibo nesta estrebaria! (*Desenvolve-se pela cena.*)
 O CAVALO BRANCO DE NAPOLEÃO - Plalá! Plalá! Plalá! (*Dá um trote, passarinha.*) Eh! Eh! Potrinho de luxo! Está com vontade de ganhar o Grande Prêmio!
 O CAVALO DE TRÓIA — Não preciso, besta de carroça!

O CAVALO BRANCO DE NAPOLEÃO — O senhor é um cavalo revoltado?
 O CAVALO DE TRÓIA — Não senhor! Sou um cavalo conservador. Sou o Cavalo de Tróia! Quando me abriram, depois da última guerra, eu tinha dentro do meu bojo um cavallinho de Tróia — o tratado de Versalhes!
 O CAVALO BRANCO DE NAPOLEÃO — E dentro dele o que É que encontraram?
 O CAVALO DE TRÓIA (*Rinchando.*) — O chanceler Hitler!
 O CAVALO BRANCO DE NAPOLEÃO — Pelo que vejo, o senhor é muito importante!
 O CAVALO DE TRÓIA — Sou o único cavalo da história! O meu verdadeiro nome é Tratado de Paz. Apareço sempre no fim das guerras.
 O CAVALO BRANCO DE NAPOLEÃO — Ah! Ah! Ah! Ah! Ah! Ah! Ah!
 O CAVALO DE TRÓIA — O que É que o senhor está rinchando aí? Tipo difuso, entre centauro e veado!
 O CAVALO BBANCO DE NAPOLEÃO — Cavalo! O único cavalo da história, sou eu! Em todas as batalhas do mundo, tenho tomado parte. Sou o cavalo que não morre! O cavalo do comandante! (ANDRADE, 1973, p. 153).

Neste trecho as referencias históricas são explícitas – os cavalos (de Tróia e Napoleão), Hitler e o Tratado de Versalhes. Quando tratamos de obras com engajamento político explícito (neste caso marxista), devemos buscar uma parceria com outros profissionais (como o professor de história e sociologia). A intertextualidade aqui é em diálogo com textos históricos, sociológicos e filosóficos, e por isso exige um trabalho multidisciplinar, pois sem a compreensão destas referências dentro do texto, a apreciação dos alunos ficará truncada.

Nessa viagem, Oswald opera uma devoração crítica de instituições, mitos e paradigmas da história ocidental, montando uma estrutura miscelânea e carnavalizada, com desfiles e procissões onde se destacam personagens históricas, literárias e míticas, tipos populares, massas corais, vozes anônimas e citações de universos variados. Na dinâmica da trama, comparecem referências as mais diversas: o poeta romântico Byron dialoga com o gângster Al Capone; Cleópatra dança na Barca de São Pedro; o Cavalo Branco de Napoleão enfrenta o Cavalo de Tróia. Os discursos fascistas do Poeta Soldado nos remetem ao mesmo tempo ao poeta Marinetti (ideólogo do futurismo italiano), a Gabrielle D’Annunzio (escritor decadentista que se aliou à causa fascista de Mussolini) e ao poeta modernista brasileiro Plínio Salgado. De outro lado, estão os arautos do socialismo soviético: “personagens” indicadas como a Voz de Eisenstein (o cineasta russo), a Voz de Stalin e a Voz de John Reed (o jornalista americano que escreveu o livro *Os dez dias que abalaram o mundo*, relato sobre a Revolução Russa), além do Mestre da Barca, referência óbvia a Lênin. (FREITAS, 2018, p. 38).

O trecho acima é do artigo de Nanci Freitas (2018) nos dá uma dimensão da importância de se contextualizar todas as referencias históricas, filosóficas, e antropológicas que estão presentes na obra de Oswald, e que devido a sua gama e complexidade, deve ser feito com o auxílio de outros.

Devemos ter em mente também que esta peça (conforme o artigo de Freitas coloca) é um produto da perspectiva antropofágica de Oswald e da Semana de Arte

Moderna – teoria que tem um fundo inteiramente filosófico. A peça do autor não está somente carregada de diversas referências, como também é fruto de um movimento artístico que também precisa ser contextualizado. No entanto (como foi mencionado), o professor de artes cênicas também deve estar atento às problemáticas desta obra. Um dos momentos polêmicos da peça é quando a Voz de Stalin (Quadro 6; Cena 2) aparece:

A Voz DE STALIN – É preciso sonhar! Quem vos falava assim era o camarada Lênin. Ele ensinou que o vosso sonho deve sobrepujar o curso natural dos acontecimentos. Sonhar não vos faz nenhum mal. O sonho sustenta e anima. O desacordo entre o sonho e a realidade nada tem de perigoso se quem sonha crê seriamente em seu sonho, se trabalha conscientemente para a realização de seu sonho. Quando há contato entre o sonho e a vida tudo vai bem. (ANDRADE, 1973, p. 187).

Ao apresentar a voz do ditador soviético como uma espécie de redenção da humanidade, Oswald faz um alinhamento político que (mesmo para a época¹⁰) é altamente problemático – para dizer o mínimo; mesmo sendo uma obra revolucionária em termos estéticos, e com elementos interessantíssimos para ser abordado em sala de aula (e discutir questões da atualidade), não devemos nos esquivar das polêmicas e dos problemas desta e de outras obras.

Parte das considerações da primeira parte ainda são válidas aqui: é possível trabalhar outras linguagens (visuais, música, dança) usando estas obras, mas esta é uma questão que este trabalho já não tem condições de lidar agora. O diálogo é possível – de forma temática; ou histórica; ou formal – mas é preciso que se descubra, pois, como demonstramos, não são poucas as implicações de uma obra moderna sobre o ensino de artes cênicas.

Voltemos a uma última questão, que prorrogo por ainda não ter descoberto uma resposta satisfatória. Falamos das limitações dos jogos de Spolin para com estas obras; outro autor importantíssimo e mais alinhado com demandas da atualidade é Augusto Boal.

Boal possui uma perspectiva de trabalho mais próxima dos dramaturgos modernos, e pode-se dizer que ele está mais alinhado com as rupturas da modernidade – o ensaio *O sistema trágico coercivo de Aristóteles*, apresenta críticas semelhantes às de Artaud, ao modelo aristotélico de teatro. Seu trabalho também é um herdeiro direto, ainda que com muitas modulações, do teatro épico de Brecht.

¹⁰ Os crimes de Stalin só foram revelados em 1956, quase 20 anos depois do lançamento da peça. No entanto, já era de conhecimento de muitos as atrocidades cometidas pelo ditador – como ficam evidentes nas obras de George Orwell (da década de 40).

No entanto, por razões já explicitadas, não aprofundaremos na dramaturgia de Boal e Brecht – para isso seria necessário um trabalho só sobre os dois. O que nos interessa, antes de concluirmos este trabalho, é os seus jogos. Uma das formas de trabalho desenvolvidas por Boal é o teatro fórum que propõe a existência *spectatores* que interajam e intervenham nas cenas, rompendo as barreiras entre público e ator.

Como já mencionamos diversas obras da modernidade também têm como pressuposto esta relação entre plateia e atores, e os jogos de Boal, presentes na obra *Jogos para atores e não atores*, especialmente estes ligados ao teatro fórum, podem contribuir com a compreensão destas obras. As objeções, no entanto, sobre elementos do expressionismo e do teatro do absurdo, e a incapacidade de associarmos os jogos de Spolin com estes elementos, continua em aberto.

Por mais que os jogos de Boal estejam mais afinados com as provocações da modernidade, ainda é difícil de imaginar o como eles poderiam contribuir para a compreensão de elementos formais das obras que comentamos acima – como no caso de *Dorotéia*. É uma objeção que ficará para reflexões posteriores.

O crítico Otto Maria Capeaux diz que “todo grande teatro, todo teatro verdadeiramente grande é por essência político.” (CAPEAUX, 1990, p, 7), num artigo em que ele trata do teatro barroco – que deveria ser visto como menos politizado. A perspectiva de Capeaux, no entanto, é que mesmo as obras que não possuem um engajamento político explícito (como Oswald, Brecht, Boal) estão problematizando, de alguma forma, com seu período e apresentando fissuras da sociedade. A dramaturgia moderna e a contemporânea estão mostrando, de maneira explícita ou não, as rasuras da sociedade em que ainda estamos inseridos, e por isso a importância, mesmo com as dificuldades aqui retratadas, de apresenta-las aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao longo deste percurso discutimos muitas obras e problemáticas da relação entre o texto teatral e educação, e nesta segunda parte nos focalizamos em uma dramaturgia específica, apesar de bastante ampla, e sempre pensando na atividade e nos posicionamentos do professor de artes cênicas em relação a questões que se apresentam na vida prática em sala de aula, tais como a polivalência.

Muitas questões ficaram em aberto, e outras foram respondidas de maneira mais ou menos satisfatória. Todas essas resoluções, no entanto, são transitórias, e longe de apresentar uma resposta definitiva, nos levam a novos questionamentos sempre rumo a novos caminhos possíveis.

Apresento o texto teatral como agregador de diversas linguagens pelo meu interesse por dramaturgia, mas também porque acredito que, de fato, ele é um elemento muito valioso para enfrentarmos o problema já referido e contribuirmos para a formação dos nossos alunos como apreciadores de teatro e outras artes.

Enfrentamos algumas questões que o texto teatral pode apresentar – em especial na sua relação com a improvisação. Mas também falamos da importância de tentarmos unificar estes diferentes elementos do teatro através do texto. Na segunda parte tratei de uma dramaturgia específica, que acredito ser, pela natureza de suas obras, a mais difícil de ser trabalhada no ensino médio, justamente por causa do problema da polivalência.

Tenho consciência de que trabalhei com obras muito distintas, e que talvez este texto fosse mais bem lapidado se tivesse me debruçado somente sobre um autor. Não sem danos para este trabalho foi esta escolha. Também é importante ressaltar nestas considerações que as reflexões sobre dramaturgia moderna são recentes para mim – e só foram incorporadas a este trabalho depois da experiência de docência no estágio

No entanto, considero que consegui desenvolver e refletir sobre problemas que me surgiram durante a minha prática docente, e em diálogo com as obras, com as teorias, e com os autores, posso também pensar em como estas questões poderão ser desenvolvidas para contribuir no trabalho de professores e professoras em face aos desafios do ensino-aprendizagem de artes cênicas, em especial, na sua relação com o texto teatral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANDRADE, Oswald. *O homem e o cavalo*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1973.

ARISTÓTELES. *Poética*. Edição bilíngue: tradução, introdução e notas de Paulo Pinheiro. São Paulo – Editora 34, 2017 (2ed.).

ARTAUD, Antoin. *O teatro e seu duplo*. 2.ed. São Paulo: Martin Fontes, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. *Abordagem Triangular*. São Paulo: Cortez, 2012.

BECKETT, Samuel. *Esperando Godot*. São Paulo: Cosac & Naufy, 2005. (Coleção prosa do mundo).

BOAL, Augusto. *O sistema trágico coercivo de Aristóteles em O teatro do oprimido e outras estéticas políticas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

AVANCINI, Rafael. *Os caminhos inversos: do surrealismo à poética teatral de Alfred Jarry*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina: Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum (BNCC)*. MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez_site.pdf. Acesso em 18 de novembro de 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Ensino Médio - Arte. MEC, 2000.

CAPEAUX, Otto Maria. *Teatro e estado barroco*. São Paulo: USP – Universidade de São Paulo: Revista Estudos Avançados (4), 1990.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 3.ed. – São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

DISTRITO FEDERAL, *Currículo em Movimento da Educação Básica, cadernos: Pressupostos Teóricos*. SEEDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL, *Currículo em Movimento da Educação Básica, cadernos: Ensino Médio*. SEEDF, 2013.

FERREIRA, Taís. *Artes cênicas: teoria e prática no Ensino Fundamental e Médio*. – Porto Alegre: Mediação, 2016.

FRAGA, Eudynir. *Nelson Rodrigues e o expressionismo*. Florianópolis, Travessia – Revista de Literatura Brasileira, 1994.

FREITAS, N. *O lugar da peça O homem e o cavalo no pensamento antropofágico de Oswald de Andrade*. . São Paulo: USP – Universidade de São Paulo: Revista Sala Preta (1), 2018.

HARTMANN, Luciana; FERREIRA, Taís. *História da Arte-Educação 2*. Brasília: LGE Editora, 2009.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, SP: Papirus, 2001. – Coleção Ágere.

JARRY, Alfred. *Ubu Rei*. São Paulo: Peixoto Neto, 2007. (Os grandes dramaturgos, 19).

MAGALDI, Sábato. *Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações*. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MAGALDI, Sábato. *Teatro completo de Nelson Rodrigues. Introdução e organização Sábato Magaldi*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

PATRIOTA, Rosangela. *O pós dramático na dramaturgia em O pós dramático: um conceito operativo?*. Org.: J. Guinsburg e Silvia Fernandes. São Paulo, Perspectiva, 2010.

RANGEL, Flávio e MILLOR, Fernandes. *Liberdade, liberdade*. 3. Ed. Porto Alegre: L & PM, 1977.

RODRIGUES, Nelson. *Dorotéia em Teatro completo Nelson Rodrigues: peças psicológicas, e míticas*. – 3.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2017.

RODRIGUES, Nelson. *Anjo Negro em Teatro completo Nelson Rodrigues: peças psicológicas, e míticas*. – 3.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2017.

RODRIGUES, Nelson. *Senhora dos Afogados em Teatro completo Nelson Rodrigues: peças psicológicas, e míticas*. – 3.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2017.

RODRIGUES, Nelson. *Toda nudez será castigada em Teatro completo Nelson Rodrigues: tragédias cariocas*. – 3.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2017.

SHAKESPEARE, William. *Macbeth*. Tradução de Barbara Heliodora. – 4.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta & Hamlet*. Tradução: Anna Amélia de Queiroz Carneiro de Mendonça, Barbara Heliodora – Ed. especial – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução e revisão: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. – São Paulo: Perspectiva, 2015.

SZONDI, Peter. *Teoria do Drama Moderno (1880 – 1950)*. Tradução: Raquel Imanish Rodrigues e prefácio de José Antônio Pasta Junior. São Paulo: Cosac e Naify, 2011.

UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. (Tradução: José Simões). – São Paulo: Perspectiva, 2013.

VELOSO, Graça; ANTONELLO, Carla Medianeira. *Fundamentos da Licenciatura em Teatro*. Brasília: 2008.

VIDOR, Heloise Baurich. *Leitura e texto: aproximação e apropriação do texto literário*. 1.ed – São Paulo: Hucitec; Florianópolis, SC: Fapesc, 2016.

VISNIEC, Matei. *A história dos ursos pandas contada por um saxofonista que tem uma namorada em Frankfurt seguida de Um trabalhinho para velhos palhaços*. Matei Visniec; tradução de Pedro Sette-Câmara. – São Paulo; É Realizações, 2012.

VISNIEC, Matei. *A máquina Tchekhov*. Matei Visniec; tradução de Roberto Mallet. – São Paulo: É Realizações, 2012.